

口頭発表を通じた「話す力」と「聴く力」育成の考察：
大人数授業でのスピーチ教育実践の事例をもとに
**Fostering Students' Speaking and Listening Skills through
Collaborative Presentation Experiences:
A Case Study of a Lecture-size Speech Class**

宮崎新（名城大学 外国語学部）

MIYAZAKI Arata

要約

本稿は、教育現場に導入されているスピーチ実践の構造的な課題を、学生の「話す力」と「聴く力」に焦点を当てながら考察する。スピーチ教育では、「話し手」の議論構成、資料調査、口頭発表技術などに加えて、「聴き手」の批判的かつ論理的思考にもとづく聴き方が涵養すべき能力として掲げられる。しかし、通常の授業デザインでは、学生は十分な準備や振り返りが行えないままに発表に臨むだけでなく、質疑応答などを通じた双方向的なコミュニケーションに聴き手として参加することも時間的制約から難しい。そこで、従来とは異なる大人数授業で行われた実践例をもとに、スピーチを通じた、より協働的な学生の学びを促進する教育案を考察する。

This paper argues the importance of fostering students' listening as well as speaking skills in a collaborative manner through speech education at a Japanese university. There has been an increasing number of activities to facilitate students' "active learning," and presentations have played a major role in the current curricula to achieve this educational reform. Due to time constraints, however, the majority of class time tends to be spent on students' speaking performance, and listeners have very little, if not any, time to express their opinions or to ask questions after their peers' presentations. Compared with the growing trend of speech-oriented activities, research has also criticized the lack of emphasis that has been placed on listening activities in education in Japan. Listening is an essential part of communication, and the research suggests that it should not be overshadowed by the current shift toward the speaker-centered active learning. This paper introduces a teaching strategy the author has implemented in a lecture-size speech class and presents the foundation of a speech communication model that encourages students to become responsible critical listeners as well as confident speakers through their presentation experiences.

キーワード：スピーチ教育、コミュニケーション、話す力、聴く力、協働的学び

1. はじめに

グローバル人材輩出という社会の要請を受けて、初等・中等・高等教育では発話力や発信力の向上を目指す試みが重ねられる中、大学教育においては学生のコミュニケーション能力育成のさらなる促進に対して期待の目が向けられている。学生自身にとっても、将来の就職を左右する大きな要因としてコミュニケーション能力を身に付けるべきという考えが広まっている。これは経団連（2016）が発表した就職採用において求められる能力に関する報告書の中で、2003年から13年連続で「コミュニケーション能力」が一位となっている社会的背景からもその要因が見て取れるといえるだろう¹。このようなコミュニケーション能力に対する言説には批判的な視点が欠かせないが、物心がつく頃にはこの言葉が「あたりまえのもの」となった文脈で育ってきた現代の若い世代に与える社会的、そして心理的影響は計り知れない。

こうした時代の流れは教育にも多大なる影響を及ぼす。その最たる例が、座学による一方向的な知識教授に偏った教育の反省に立ち、双方向的コミュニケーションや学習者の主体性を促す活動を取り入れた、アクティブ・ラーニングを実現するための「主体的・対話的で深い学び」（文部科学省、2016）だろう。教科書を使つての自学自習だけではなく、問題解決型学習（PBL）などのように、ディスカッションやグループワーク、フィールドワークによる実地調査などを通じて、他の学生と協働的に学びながら知識や経験を豊かにしていく現在の教育の流れは今後も高まっていくと考えられる。そして、これらの学びから得た知見や社会の諸問題に対する考えを発信する口頭発表の機会が今まで以上に増えていくであろうことは想像に難くない。

このような現状を受けて、本論文では大学教育現場で行われている「プレゼンテーション」や「スピーチ」などの口頭発表教育にかかわる課題に着目する。人前で自分の意見を公にするパブリック・スピーキングという行為は、一部の人間のみにも与えられた特権でも、自分が属する集団の権利主張や社会の変革を目指して行われる自発的なものだけではなくなった。カリキュラムに組み込まれ、授業で成績評価対象として課せられる口頭発表は、誰にでも平等に発話の機会を与えるという大きな教育的意義を持つと同時に、構造的な観点からいくつかの大きな課題を指摘することができる。そこで、本稿はまず教育現場の口頭発表の中でもスピーチ実践に焦点を当て、先行研究から教育的意義と問題点を整理する。その上で、筆者の行った教育実践をもとに、学生の「話す力」と「聴く力」の涵養を目指した包括的なコミュニケーション教育モデルの考察を行っていく。

2. 先行研究

日本において「コミュニケーション」という言葉が広く一般に使われるようになったのは、おおよそ1980年代が契機であると考えられている。それ以前は、テレビやメディアなどの「マスコミ（マス・コミュニケーション）」を指す言葉として用いられていたが、国際

化からグローバル化へと世界経済が変化し、外へ向けた情報発信の必要性や、英語などによる自己主張などの、いわゆる「グローバル・スタンダード」への需要が高まった時代背景を受け、日常的に用いられるようになったとされる（池田、2006）。

また、80年代は大学における「コミュニケーション」の名前を冠した学部や学科の設置に伴い、関連する授業科目の開講が始まったタイミングでもある。グローバル化を受けて、異なる背景を持つ他者とのコミュニケーション、つまり「異文化コミュニケーション研究」の重要性が認識され始め、当時すでに先行して研究が盛んに行われていた欧米（特にアメリカ）の大学院などで日本の研究者たちがこの学問を学んだ。そして、得られた知見を日本に持ち帰る中で、アメリカの研究だけでなく、日本における異文化コミュニケーション研究も活発化した。学術研究の面においては関連学会や研究所が立ち上げられ、教育面では「異文化コミュニケーション論」といった授業での異文化教育・異文化理解の機運が高まり、現在までの研究と教育の潮流が続くこととなった（久米、2011）。異文化コミュニケーションは英語教育との親和性が高かったこともあり、「コミュニケーション」という言葉が英語でのやり取りを想像させるような印象を伴って教育現場、ならびに世間に広まったことは、一つの自然な帰結であったといえる²。

異文化研究や英語教育などの学問領域とのつながりだけでなく、コミュニケーションはスピーチなどの実践活動としても教育現場に影響を与えるようになる。日本におけるパブリック・スピーキングなどの蓄積は、何もすべてが西洋からの借り受けではなく、すでに明治・大正から続く長い歴史的な背景を持つものであったことは忘れるべきではないだろう（井上、2011）。それが80年代のグローバル化を受けながら、大学におけるESS（English Speaking Society）などによって、知的好奇心の非常に高い学生の課外活動としてディベートやスピーチが盛んに行われ始めた。その後、90年代後半から2000年代初頭の『総合的な学習の時間』の導入や『英語が使える日本人育成のための行動計画』を受けて、「教育ディベート」³や、現在のようなアクティブ・ラーニング実現のためのプレゼンテーション課題などとして広く教育現場に普及するようになったのである（松本・鈴木・青沼、2009）。このように、かつては外交などを行う政治家や官僚に求められると考えられたディベートやスピーチ（パブリック・スピーキング）という訓練が、批判的思考や論理的思考、情報収集、口頭発表技術、聴く力の向上といった基礎力を育むための活動としてより一般的なものとなった（松本、2001）。

こうした実践力を高める訓練としてコミュニケーション教育の重要性が高まることは歓迎すべきところが多いが、グローバル化における効果と効率の過度な強調や、教育と技能訓練とを短絡的に結び付けるような捉え方には、常に批判的な態度が保たれなければならない。例えば、小西（2017）は、長年アメリカでパブリック・スピーキングの教科書として用いられてきた書籍の日本での訳本を「メディア」と捉え、長いレトリック研究の伝統と機智にもとづくパブリック・スピーキングが、いかにして日本では限定的な「伝え方」

の技法として変換されてしまっているかを分析している。特に、翻訳という媒介行為の中で、スピーチなどのコミュニケーションが、単なるプレゼン（プレゼンテーション）技術として本来の意味から切り離され、エリート教育として、そして人生を成功に導くための道具として非常に狭い文脈に落とし込まれてしまっているかを批判している。

この他にも、対人関係や日常的なやり取りを個人の「コミュニケーション能力」と同一視し、その成功や成立を個人に還元してしまうような言説は枚挙に暇がなく、すでにさまざまな研究者から批判がなされている。平田（2012）は、小学校教育現場での表現教育への過剰な高まりに触れ、発話などのコミュニケーション能力の評価が、そのまま学生の人間性の評価につながっているかのような人格教育の様相を呈してしまっている現状を強く批判する。とりわけ、コミュニケーション能力の有無や、対人関係の良し悪しが個人の人格評価へと直結すると捉えてしまっている若い世代、つまり「わかもの」として、コミュニケーションという言葉は非常に大きな意味を持っており、他者からの評価は個人の死活問題に発展すると言っても過言ではない。引きこもりや不登校の研究をもとに、貴戸（2011）は社会とのつながり（社会性）が希薄でコミュニケーション能力がないとされる人々は、むしろその「過剰な社会性」により生きづらさが生じていると主張し、コミュニケーションの成立を個人に還元する言説を「関係性の個人化」（p. 5）として批判した。このような、能力として静的にコミュニケーションを捉えることが「コミュ障（コミュニケーション障害）」⁴という蔑称の流行り言葉的な広がりや許し、異質なものを、異なるものへの理解が阻害されていることにも警鐘が鳴らされ続けている（貴戸、2017）。

コミュニケーションという言葉に対する考えを、自己主張や表現力のような「発信」にばかり重きを置くことに対する問題も明らかになってきている。「聴く」ことは「話す」ことの副次的なものでも、ただの受け身なメッセージ読解でもないことは明らかであるものの、このような認識が教育現場で十分に共有されているとは言い難い。日本学術会議（2010）が大学教育の質保証に関してまとめた『学士過程の教養教育の在り方について』の報告書では、コミュニケーション能力育成の重要性は認められると同時に、その教育の「表現スキルの訓練」への過度な強調に対する懸念が指摘されている。その上で、「コミュニケーション教育はいわゆるプレゼンテーションスキルや口頭での発表能力の向上に尽きるものではない。（中略）自らとは異なる意見、感覚を持つ人々と出会い、それを「聴く」能力こそが重要であり、その上で対話が可能になるのである」（p. 32）と、教育における「聴く」とへの立ち返りを求めている。

また、就職や仕事におけるコミュニケーションは発信力が中心のように捉えられがちだが、油谷ら（2011）はビジネス現場から大学教育におけるコミュニケーション能力育成に向けた期待に関する調査を行い、「話す力」よりも「聴く力」を求める声が多く挙げられている現状を指摘した⁵。そして、大学や短期大学での関連科目のシラバス分析を行い、このような要請があるにもかかわらず、コミュニケーションに関する授業においては「話す」

教育に比重が高く、「きく」能力の教育はそれに比して十分とは言えない」(p. 17)と結論付けている。このような「聴き合う関係」(佐藤、2014)を学校コミュニケーションの基盤として再定義するような試みは、現在社会の中でコミュニケーション能力育成が強く求められる中で、より重要性を増す課題であるといえるだろう⁶。

コミュニケーション学的見地にもとづくコミュニケーション教育とは、社会のさまざまな事象をコミュニケーション的視点でとらえ(板場、2011)、他者との関係性の中で起こる意味生成プロセスを見つめることで、日常を批判的に捉える契機となる営みを研究するものである(池田、2015)。時代背景によって変化しうる、ある特定の能力育成が過度に強調されたり、対人スキルであるかのごとく一側面のみを切り取られたりすることがないよう、研究者の側からも常にバランスのとれた姿勢が必要であるのは間違いない(宮原、2011)。その上で、「コミュニケーション」という極めて多様化した言葉を冠した教育に対して向けられる社会からの期待に、コミュニケーション研究者が積極的に関与し、呼応していくべき現実があるのも事実であろう(森口、2015)。

本稿は、これらの先行研究から明らかとなったコミュニケーション教育への期待とそこに生じる課題に、筆者の行ったスピーチ教育の実践例をもとにさらなる考察を加えていくものである。ここでのスピーチ教育とは、松本・河野(2015)の定義にあるように「ひとりまたは複数の話し手が、ひとりまたは複数(たいがいの場合は数名以上)の聞き手を相手に言語・準言語・非言語を媒体として意識的に働きかけを試みており、話し手も聞き手が意識的あるいは無意識のうちに表出している非言語表現から何らかの影響を受けている状況(関係性)」(p. 76)という、社会的、教育的意義のある活動という側面を保持したコミュニケーションの一形態として捉えたものである。教育現場において行われるプレゼンテーションやスピーチ、ディベートなどの口頭発表実践の目的を、ただの説得術の得得や、話し手の能力育成ばかりに焦点を当てたものにするのではなく、「互恵的な学びのツール」(渡部、2012、p. 15)として捉え、現行のスピーチ教育における二つの構造的課題に対し実践例をもとに考察を加えていく。

3. スピーチ実践の現状と構造的課題点

ここではまず、大学のカリキュラムの中でスピーチ⁷を主眼にした授業がどのように行われているのか、筆者がアメリカで行ったスピーチ教育を一例として提示する。その上で、教育現場におけるスピーチ実践の二つの構造的課題点を指摘する。一つ目は、成績評価の中で占める比重や教育的意義を考慮した際に、時間的制約が「話し手」の学生に与える影響である。二つ目の課題点は、話し手の「話す力」への評価に過度の重きが置かれ、学生が「聴き手」として「聴く力」を涵養するための十分な配慮が向けられていない構造を見えていく。

3.1 スピーチを主眼とした授業のデザイン

現在は科目にかかわらず、アクティブ・ラーニング実現のために大小さまざまな口頭発表が成績評価の一つとして授業に組み込まれていることが多い。しかし、当然のことながらスピーチ実践を主眼とした「パブリック・スピーキング」や「プレゼンテーション」などの授業の場合は、受講生は一学期間を通じてより包括的にスピーチ作りの基礎を学び、さまざまなスピーチのスタイルを体験する。

ここでは筆者が担当⁸した、アメリカの州立大学で学部生を対象に必修として開講されていた「COM1010: Oral Communication: Basic Speech」⁹のデザインを一例に、どのようにスピーチの授業が行われているか紹介していきたい。この授業は一学期完結型で、90分の30回講義（週二回講義）を基本とした構成となっており、一クラス24名程度¹⁰で行われた。先行研究でも触れた通り、日本におけるコミュニケーション研究者の中にはこのようなアメリカのデザインを踏襲して授業を行っていることもあり、日本のスピーチ教育の概観を掴むためにも参考になるだろう。

授業でカバーされる基礎的な項目はおもに三つに分けることができる：

1. **内容 (Speech Content) :** 基本的な議論構成要素の理解や、アウトライン作成の方法、またスピーチの種類によっては、資料調査にもとづき、どのように引用をしながら論点を強めるかというスピーチ作り (Speech-making) の基礎をカバーする。
2. **伝え方 (Speech Delivery) :** スピーチの内容を明確に伝えるための言語メッセージ (Verbal Delivery) だけではなく、より効果的なアイコンタクトや身振り手振りといった非言語メッセージ (Nonverbal Delivery)、声の調子や話す速度などの準言語要素 (Paralanguage) に加えて、必要に応じた視覚補助 (Visual Aids) の使い方など、伝え方に関する主要要素をカバーする。
3. **聴衆分析 (Audience Analysis) :** スピーチ作りの基本は「聴き手中心」であるという考え (Audience-centered Approach) から、聴衆だけでなく、異なるスピーチの目的や状況を理解し、自分の伝えるべきメッセージをどのように届けるかを考えるための聴衆分析の基本概念をカバーする。

どのようなスピーチを行うかはカリキュラムによって変化するが、本授業では以下の四つのスピーチを基本的な柱として行われた。またスピーチ課題の実施も以下の順序で行われた：

1. **自己紹介スピーチ (Self-introductory Speech)** : 第一回目のスピーチは、自己紹介を通じたクラスメイトとの信頼関係づくりと、慣れのためのアイスブレイクとして行われる。スピーチ実践への導入でもあるため、時間は三分程度とそれほど長くはない。自己紹介スピーチのようなものは、即興でのスピーチ作りの練習 (Impromptu Speaking) として行われることも多い。
2. **情報提供スピーチ (Informative Speech)** : 続くスピーチの主眼は、命題 (Thesis) に対して論点 (Main Ideas) を明確にし、資料調査に基づいて的確な情報の提供を行うことである。口頭引用 (Oral Citations) を取り入れ、自分の考えを時間内 (五〜七分程度) にまとめられる力を伸ばし、視覚補助の効果的な使い方を学ぶ。
3. **説得スピーチ (Persuasive Speech)** : 説得 (Persuasion) を目的とした、より高度なスピーチとなる。論題 (Proposition) に対して、スピーカーとしての信頼性を確立し (Ethos)、聴衆の感情に効果的に訴え (Pathos)、論理的な議論による説得を行う (Logos)。スピーチ実践としても、時間を的確に使い (七〜九分程度)、より効果的に聴衆に訴えかけるための綿密な準備にもとづく発表 (Extemporaneous Speaking¹¹) を目指すものとなる。
4. **冠婚葬祭スピーチ (Speeches for Special Occasions)** : 実生活の中で学生が行うさまざまなスピーチの中から、それぞれの状況に合わせた適切な話し方や言葉選び、話の長さ、ユーモアの盛り込み方などを学ぶ。厳密な構成や論理だけではなく、いかに聴衆とそのスピーチ状況に即した話し方でメッセージを伝えることができるかが目的となる。課題としての時間設定はあるが、三分程度と短めなもので、スタイルなどに重きを置いた評価となる。

本授業で行われたスピーチは、基本的に一人のスピーカーによって行われる個人単位のスピーチ実践であったが、グループ発表などが課される場合もある。情報提供スピーチや説得スピーチは時間制限に対する減点も非常に厳しく、調査にもとづく根拠のあるスピーチ作りという側面だけでなく、構成の練り直しや、事前準備と練習の重要性が強調されるものであった。成績の大部分を占めるこれらのスピーチには、教員によるスピーチの評価に加えて、事前に提出するスピーチアウトライン (Speech Outline) や、聴衆分析ペーパー (Audience Analysis Paper)、録画した自分のスピーチの振り返りによる自己評価 (Self-evaluation) なども含まれていた。「聴き手」として他の学生のスピーチに対する評価 (Peer-evaluations) も、評価シートを用いて行われた。

すでに述べた通り、このクラスは週に二回行われる授業で、計 30 回分の講義時間が割り当てられていたが、400 ページを超える教科書の内容をカバーするだけでなく、これだけの課題量が盛り込まれており、入門レベルの授業にもかかわらず、学生だけではなく教員にも授業は常に時間や課題量との格闘であった。それでも、メインとなるスピーチ課題には

授業時間の多くが割かれ、一度の授業で八名ほどのスピーチを数回にわたって行うスケジュールで全員に発表の機会を確保していた。

本授業の学生のほとんどは英語を母語とする英語母語話者であり、英語によるスピーチを前提としたクラスであった。日本では日本語によるスピーチが主な目的の授業（例えば「日本語プレゼンテーション」）だけではなく、英語教育に絡めて「英語プレゼンテーション」や「パブリック・スピーキング」などの授業が開講され、学生が受講するのは英語のクラスのみとなる場合もある。日本で行われるスピーチ教育はこのような言語（外国語）教育的背景も考慮に入れる必要があるだろう。

3.2 スピーチ教育の構造的課題①：「話す力」の育成

ここまで、アメリカのスピーチ入門授業のデザインを紹介し、どのようにスピーチ教育が行われているかの一端を描いたが、このような授業環境は実際には非常に恵まれているものであるといえるだろう。必修であるというカリキュラムにおける位置付けだけではなく、週二回の授業（もしくはその時間数を単位認定に想定したもの）であれば、異なるスピーチ実践に時間的な面も最低限確保することができる。

このように、口頭発表を主な課題とする上で一番の問題となるのが時間の制約である。ここでは、学期全体を通じた時間と、スピーチを行う授業単位での時間の二つの側面から見ていきたい。まず、学期全体の時間としては、少人数と言われる 20 名以下のクラスであったとしても、学生一人一人に発表の機会を設けようとすれば、たとえ一人三分という短い発表でもそれだけで授業一コマが終わってしまう。十分な発表時間を確保し、二週にまたがって行うことも可能ではあるものの、前半と後半の発表順で準備時間に大きな差が生まれ、成績評価に対した不公平感が生じる懸念もある。なによりも、実践に時間を割くということは、講義すべき内容に十分な時間が割かれず、スピーカーとして成熟するために必要な基本知識が深まらないこともあるだろう。

アメリカでの授業では、大きなスピーチの課題は一コマにつき八名程度の発表であったと述べた。各授業の時間的制約に加えて、この程度の割り振りが実践を盛り込んだ授業運営と教育効果とのバランスの限界といえるだろう。一度の授業時間内に三分程度の短い発表を 20 人分立て続けに行うことは数字の上では可能である。しかし、一つの発表を聴くのは非常に多くの体力と集中力を要するものであり、現実的ではない。このような時間的制約を受けて行われるのがグループ発表であろうが、グループで行う発表は個人のそれとは一個人に与える影響や責任がまったく違うだけでなく、グループならではの問題を多く孕んでいる。どんな授業でも実践を伴う場合には時間的制約が生まれる構造的課題は避けて通れないが、個人単位での実践が基本となるスピーチ教育はとりわけその影響が色濃く表れるといえるだろう。

また、教育目的に照らし合わせれば、学生はスピーチ作りに取り組む上で、ブレインス

トーミングをする、発表や課題内容に合わせて資料調査を行う、アウトラインを作る、原稿を書く、リハーサルを重ね議論を推敲する、さらに繰り返して練習して時間内に収める調整を行う、といった一連の実践的な練習をして臨むことが理想的とされる。しかし、このような事前準備を十分にしたうえで発表に臨める学生は多くはない。個人の時間管理能力や、やる気の差が大きな要因となるのは明らかだが、ここでは、学生個別の性格や能力ではなく、時間以外の「話し手の孤独なスピーチ作り」という構造的な問題に着目してみたい。

まず、リハーサルなどが行えるのはスピーチ作りの過程の中でも終盤である。スピーチアウトラインのチェックは、授業内のアクティビティで学生同士が修正し合ったり、教員による簡単なアドバイスが与えられたりすることもある。しかし、学生は事前にスピーチ内容が聴き手であるクラスメイトに知られることを、新鮮味を失う事へのためらいや気後れからあまり歓迎しない。また、教員も時間的な制約だけでなく、本番の出来具合を評価対象とする公平な成績付けという観点から、先入観を抑えるために事前のチェックは「なるべく行わないもの」となりやすい。リハーサルまで行えるような時間管理の上手な学生でも、頭の中で繰り返すだけの、イメージトレーニングのみで本番に臨んでしまうこともあるだろう。家族や友達に聴き手になってもらい練習を重ねることで、緊張感の軽減や改善に役立つことはもちろんあるが、必ずしも内容の精査、議論構成という点からの確かなコメントができる相手とともにリハーサルが行えるとは限らない。こうした構造的側面から、学生の口頭発表は、本番まで孤独に準備を行い、強い緊張感の中で教員とクラスの前で「一発勝負」を行うようなスピーチになることが多い。

加えて、このようなスピーチ中心の授業ではなくても、現在のアクティブ・ラーニングの盛り上がりから口頭発表の機会や課題が全体的に増えることで、一つ一つの発表の準備時間が減ってしまったり、多くの課題の一つとして「こなす」ものが増えてしまったりする状況もあるだろう。すでに述べたように、教育での口頭発表や人前で意見を述べる機会は、学生にとっては自ら求めて手に入れるものだけではなく、与えられ、時には強制されるようなものになっている背景がある。このような中で一番問題視すべき点は、学生にとってのスピーチ実践が「本番」で緊張せずに自分がうまく話せるかどうか、という自分自身の問題となってしまう、本来スピーチで養われるべき、他者への視点が十分に養われないことである。そして、このことは学生個人のやる気や能力といった自己責任論ではなく、構造的な問題として捉える必要があり、コミュニケーションの根幹ともいえる他者の存在を意識づけるようなスピーチ教育デザインの重要性が浮き彫りになるのである。

ここまでスピーチ教育を取り巻く時間的制約と、発表機会の増加に伴う学生の中の他者意識の矮小化を「話し手」の側から見てきた。次は、このような構造的問題が生み出す「聴き手」側の課題を見ていく。

3.3 スピーチ教育の構造的課題②：「聴く力」の育成

先行研究でも触れられているように、スピーチ教育の主眼は口頭発表のスキル訓練だけではなく、コミュニケーションを通しての自己と他者との関係性を、より柔軟かつ批判的に捉える点にある。その上で、「聴く力」や「聴くこと」の重要性は非常に大きい。にもかかわらず、一学期を通じた時間的制約の中で、スピーチの科目でも「聴き方」や「聴くこと」に割り当てられる講義は非常に少なく、これは教科書の構成などを見てみても明らかで、このようなクラスの講義の大半は「話し手」側と「話す力」に多くの比重が置かれている。

「聴き手」にとっての時間の制約は、準備期間よりもむしろ実際の発表が行われる授業時間の割り当てという問題で立ち上がってくる。まず、授業運営の面から見た時に、それぞれの発表の直後に質疑応答などの形で聴き手が十分な時間を与えられて議論に参加するのは難しい。質問が受け付けられることがあるとしても、一つか二つ程度が現実的である。また、心理的な面を考慮すれば、少人数とはいえクラス全体の前で質問を通じて自分の考えを表明するというのに強い抵抗を感じる学生もいる。教育的な観点から質疑応答を担当制とし、反応を促しても、ただの感想で止まってしまったり、選択質問（Close-ended Questions）に終始してしまったり、発表者が応答できる範囲を超えた質問になってしまったりすることは少なくない。自由参加にすると、特定の学生の発言に偏ってしまう場合も多いだろう。このような時間的制約によって、スピーチ実践において学生が「聴き手」として責任をもってその場に参加しながら、自分の聴き方などの能力を高めようとするには多くの構造的課題が残っている。

また、質疑応答における受け答えが、話し手である学生の成績評価に含まれることもあるため、教員が中心となって質問を行わざるを得ない場合もある。このような状況では発表者と教員の一对一のやり取りが生まれてしまい、他の聴き手がまったく参加しない、もしくは、できない状況が生まれてしまう。質問中は教員の意識も発表者に向けられてしまうため、他の学生に十分な注意を払うことができず、全員参加の質疑応答の意味合いが薄れてしまうこともある。通常の授業でも、質問に対し教員が応えている間に、ほかの学生の意識が削がれてしまうことがあることを教育者は体験的に知っているだろう。

このような現状に対処する方法として、教員評価だけではなく、聴き手が評価シートやコメントを提出し、成績評価に盛り込むことは珍しくない。しかし、当然のことながら、評価をするためには、評価すべき要素を理解し、ある一定の基準にもとづいて行える力が必要となる。学生同士の評価はその点が十分ではないことが多いため、発表の良い点のみの指摘に終始して改善点や提案が極端に少ない場合や、発表の中身ではなく印象論にもとづいたものになってしまうことが多い¹²。つまり、「聴く力」の基礎作りが十分でないままに、実践のみが行われている状態なのである。そして、その体験は数と質という点で絶対的に不足しているのである。議論の中身や構成、論理的整合性などを踏まえた評価

は、特にスピーチ入門段階の学生には技術や経験、知識として難しいものであるだけでなく、クラスメイトを評価するという心理的課題も伴うものである。しかし、スピーチを他者の考えをどのように受け止め反応をするのか、という双方向的なコミュニケーションと捉えるならば、「聴き手」である学生が積極的にそこに参加できるようなデザインが必要だろう。

教育現場にはさまざまな制約があるのは当然のことであり、時間や資源は有限であることは間違いない。そのような中で、スピーチ実践を行っていくためには、可能な限り学生が行う活動が本来の教育目標と繋がりがあることが重要である。これらの課題を踏まえながら、次節では筆者の行った大人数の授業でのスピーチ教育実践から、口頭発表を通じた学生の「話す力」と「聴く力」を涵養するための教育デザインの可能性を考察していく。

4. 実践例からの考察：大人数授業でのスピーチ教育

ここで実践例とするのは、日本の大学において日本人学生¹³が日本語でスピーチを行うクラスで筆者が行ったものである。本授業は、基礎力育成のための三つのテーマ（ビジネスマナー、批判的思考、スピーチ）を三人の教員がそれぞれ五回の講義で受け持つデザインであった。授業サイズは、必修科目であることから各クラス 50 名を超える大人数で開講され、一学期を通じて合計で 150 名を超える学生を担当した。短期間で集中的に内容に触れることはできるものの、これまで見てきた時間的制約の度合いがさらに高い状況でのスピーチ教育の環境であることが見て取れる。また、一人のスピーカーがクラス全体を聴衆としてスピーチを行うことは現実的に不可能であり、少人数制でのスピーチを行っても教員が一人一人のスピーチを確認することは非常に困難なものであった¹⁴。

そこで前述したようなスピーチの授業デザインから一度離れ、五回の講義を即興と反復によるスピーチ実践を通じた議論構成と立て直しの練習、そして、伝え方だけでなく聴き方の練習の機会を十分に設けられるように授業を行った。つまり、構造的課題に対処すべく、「話し手」には多くの発話と十分なコメントをもらう機会を生み出し、「聴き手」には話し手のスピーチ作りにフィードバックを通じて積極的に参加できるようなデザインを導入した。本授業には教科書として松本・河野（2015）が用いられていたが、スピーチに関しては四つの章（全 30 ページ程度）で完結しており、スピーチ実践の概念を網羅するよりも、実践向きの授業デザインに適していたことも付記しておきたい。

以下に五回の講義におけるそれぞれの内容と到達目標に加え、どのように学生が「話し手」と「聴き手」双方の立場でスピーチに取り組み、「話す力」と「聴く力」を伸ばす活動を行ったのかを紹介し、それぞれの立場に対する教育効果の可能性を授業を通じて見られた学生の反応とともに考察していく。

4.1 授業方法

本授業では、各講義を学生のスピーチ実践が軸となるようにデザインした。50 人を超えるクラス全体の前での発表というのは、聴衆サイズから考えればまさにパブリック・スピーキングの場として相応しかったが、授業デザインには当てはまらないため、毎回六名程度のグループ（計八～九グループ）に受講生を振り分けた。グループは毎回違うメンバーで構成され、なるべく多くの異なる聴き手の前で発表が行えるように配慮した。それぞれの授業は、事前リーディングを前提とした上で、教員による講義は最小限に抑え、90 分間の講義のうちの約一時間を学生のスピーチ活動に充てられるように時間配分を行った（図 1）。

また、最終日に行うスピーチ以外はすべて即興スピーチの形式を採った。学生は、授業当日に配布されるハンドアウト¹⁵を使いながら、10~15 分程度で与えられたトピックに対して一分間のスピーチ作りを行い、発表に挑む。スピーチ作りの完成度は学生間に差が生まれるものの、一度グループの前で発表を行い（一分間）、直後にメンバーから助言や改善案を受け取り（一分間）、その上で再度スピーチを練り直した後に（10 分程度）、もう一度修正を加えたスピーチの発表を行った（一分間）。

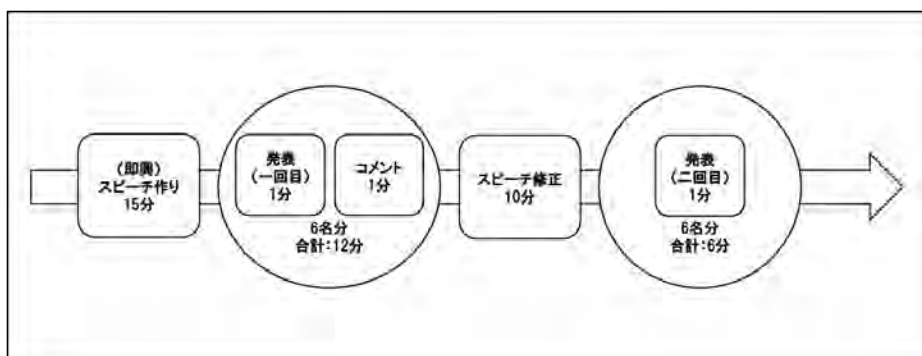


図 1. 講義の時間配分

4.2 各講義・各スピーチ実践の目標

それぞれの講義で扱ったスピーチの種類は次の通りで、段階的にスピーチの基礎知識をカバーできるように行われた。

第一回：自己紹介スピーチ

第二回：説得スピーチ（政策論題¹⁶）

第三回：情報提供・問題提起スピーチ

第四回：情報提供・問題提起スピーチ、もしくは、説得スピーチ

第五回：ファイナルスピーチ

通常、説得スピーチは情報提供スピーチなどの後に行われることが多いが、政策論題（～すべきである／～すべきでない）は議論の方向性を限定することができ、即興でのスピーチ作りに臨む際は情報提供などよりも議論構成に焦点を絞ることができるため、このようなデザインを採用した。

第一回目の「自己紹介スピーチ」は、準備運動としての場慣れを目的とすることはもちろんだが、考えのまとめ方と、本題からずれないストーリー作りを中心に据えた活動を行った。自己紹介スピーチは、時に、まとまりのない個人情報の羅列となってしまうたり、学生本人が論旨のずれに気づかずに「自分の好きなもの、場所、ひと」紹介に終始してしまったりすることが多いため、スピーチ作りの基本の指導に適している。今回も、受講生の中にはこのような失敗をしてしまい、スピーチを行うことと、ただ人前で話すことの違いを感じられている様子うかがえた。場合によってはすでに顔見知りの多い学生が受講することもあるが、本授業では大きな問題とはならず、スピーチ作りの導入として機能した。

第二回目の「説得スピーチ」は、自己紹介スピーチ同様に、論点の組み立てと、論題に対して二つの論点で考えを支えるという「本論」作りの議論構成を中心に行われた。当然のことながら、自己紹介よりも、説得を目的とした、より根拠の裏付けや論理的繋がりを重点的に意識することがスピーチ作りの目標となった。この説得スピーチの練習では、政策論題が教員側から提示されたため、自己紹介スピーチのようにストーリーの軸を自分で考えることが学生に課せられていたものとは違い、議論構成に集中しやすい中での即興スピーチとなった。学生によっては、このように明確な方向付けがされているスピーチを得意とする者と、自己紹介のように自由裁量の大きなものを好む者がおり、それぞれの得手不得手を知ることができるよう指導した。また聴き手としての役割を常に意識させることで、コメントの時間の貢献度合いを授業の最後に振り返ることができるように促した。

第三回目の「情報提供・問題提起スピーチ」では、異なるトピックに対してそれぞれ命題を提示し、その中から学生の興味があるものを選ぶか、独自の問題提起をすることも可能とし、改めて自分のスピーチ作りのスタイルを確認するよう促した。情報提供・問題提起スピーチでは、説得スピーチで学んだ論理的思考と議論の整合性の確認を継続的に目標にしたが、これまでの二つの論点にもとづいた「本論」作りから、「序論」と「結論」を加えた、よりスピーチ全体の構成への意識づけへと移行した。当初は、一分間のスピーチを長いと感じていた学生も、このスピーチでは構成を意識することで一分間は非常に短い時間であり、議論構成なしでは上手にメッセージが伝えきれないことに気付くようであった。また、命題の有無のどちらが自分のスピーチ作りのスタイルに合っているか、再び体験することで徐々に話し手としてのスタイルが明確となっていった。

第四回目のスピーチはデリバリーに焦点を当てた活動とした。これまでのスピーチは、座ったままで発表を行っていたが、講義で準言語メッセージと非言語メッセージに触れ、

スピーチ実践はグループの前に立ち、声の大きさやアイコンタクトなどを意識して行われた。デリバリーに意識を向けることが主眼となるため、スピーチは即興で作るものの、トピックなどは限定せずに、これまでのスピーチの「再利用」や、クラスメイトのスピーチで印象に残ったものを「借りる」ことを認めて行われた。また、このスピーチ実践ではグループの中でコメントの担当者を決め、聴き手として責任をもって、スピーチの強みと改善点を内容とデリバリーそれぞれに対して述べるように求めた。実際にコメント担当者を決めることで、グループ内で自由にコメントをしていたこれまでのスピーチよりも聴くことの難しさをさらに体験できているだけでなく、話すこと以上の重要性を持つものであることへの気付きが生まれている様子がうかがえた。話し手としても、立って発表することによってジェスチャーやアイコンタクトの重要性など、伝え方への意識が高まっているようであった。

第五回目のファイナルスピーチのみ、事前に準備をしたものをグループの前で一度だけ発表する従来のスピーチ課題に近い形式で行われた。最終のスピーチでは、スピーチ時間を二分間としたが、スピーチ全体の構成を理解できた学生には時間は大きな問題にはならない様子であった。最終回のまとめとして、学生本人の全体的なスピーチ作りの自己評価に加えて、グループメンバー二名のスピーチへの詳細なコメントシートを書かせることで、聴き手としての役割を明確にした。

即興スピーチの採用は、学生の心理的負担を軽減しつつも、議論構成の基礎力と瞬発力を高める目的がある。しかし、同時に、その場の体験で終わってしまう危険性もあるため、それぞれの講義で行った即興スピーチハンドアウトをもとに、後日、再度熟考にもとづく論点の整理や言葉選びを精査したものを宿題として提出させ、教員の成績評価の判断基準とした。

4.3 「話し手」に対する教育的可能性

従来のスピーチ実践のデザインでは、それぞれの課題に対し、本番の発表が一度しかないことが話し手への心理的プレッシャーとして影響する問題がある。本来は事前のリハーサルで友人などに聴き手役を依頼し、手直しを加えていくことが理想的であるが、なかなか徹底することは難しい。授業内で行うことも、スピーチ本番での新鮮さを保つために、また教員の指導の介入を最低限に留めるために、学生の授業外での主体的な練習に委ねざるを得ない必要があることはすでに述べた通りである。

その点において、本授業のデザインの一歩の要は、スピーカーが同じ内容で必ず二度発表を行うことで、実践の絶対数を増やしている点である。たとえ六名程度のグループでも、たとえ即興で作ったスピーチでも、きちんと時間を定めて発表を行うことである一定の「本番」に近いような緊張感が生まれる。学生は一分間に届かなければ肉付けを、超過すれば情報の取捨選択を即時で行い、改めてスピーチに挑む。このような実践をもとに、スピー

チ経験の少ない学生には漠然と長く辛いと感じられる一分間という時間が、実際にはどのような長さなのかを体験的に知り、その都度内容も伝え方も修正していくという反復的实践であるのが大きな特徴だろう。

講義五回で学生が行うスピーチの時間、つまり「人前で話す時間」の合計は10分程度とそれほど長くはないものの、それぞれの即興スピーチは二回繰り返され、ファイナルスピーチを含む計九回のスピーチ実践となるため、まさに「人前で話す場数を踏む」ことができるのである。これは、10分間のスピーチを一度だけ経験するよりも、話し手にとってさまざまな効果が期待できると考えられる。

なによりも、人前で話し、聴き手の注目が集中することが学生の緊張や発表に対する苦手意識の要因となるが、小さなグループ単位でお互いに立場を変えてスピーチに取り組むことで、話し手と聴き手の役割を絶え間なく行き来するという流動性がこのデザインにはある。そこで聴き手としての他者（クラスメイト）は、自分のスピーチを成功か失敗かという一発勝負の評価に落とし込む存在ではなく、自分では思いつかなかった論点の提案や、議論の整合性を客観的に確認してくれる、スピーチの共同制作者となる。これは内容だけではなく、伝え方に関しても同様に、ともに演出を行うパートナーとなるのである。毎回の授業コメントにも、クラスメイトからの提案などでスピーチ作りや発表が改善されたことへの喜びが書かれていることも少なくなかった。

このように、本来、スピーチにおける不安や緊張の原因となる「他者」の存在を、負の要素としてではなく、コメントや提案などで自分を助けてくれる存在として捉え直す事で、まさに渡部（2017）の言うような、互惠的なコミュニケーションの中に「話し手としての自己」と「聴き手としての他者」を置くことができるデザインとなると考えられるのである。

4.4 「聴き手」に対する教育的可能性

このような協働的な学びが起こる空間で、学生が話し手として成長するだけでなく、聴き手としても成長し、場作りに貢献できる可能性を本授業デザインが示した点は非常に重要であると考えられる。通常の授業デザインでは、学生は聴き手としての役割を認識したとしても、それは発表者としての責任の重圧に比べれば小さく、副次的なものに留まることが多い。また、たとえ意見やコメントをしても、それはその場で反映されるのではなく、話し手の将来的改善というように、時間的・空間的に切り離されたものになってしまう。つまり、聴き手と話し手のコミュニケーションに断裂が起こっているのである。

本授業デザインのように、他の学生の発表が自分のコメントをもとにその場で改善され、再度その成果を聴くことができることで、聴き手はただのメッセージの受け手ではなく、積極的な他の学生のスピーチ作りに参加していく存在に変容する。ここで生じるコミュニケーションの誘発こそが、スピーチ実践を行う意義の一つであり、そこには聴き手の関与

が必要不可欠なのである。

このように、聴き手側の役割が明確になることで、学生はある程度の緊張感を保ちながらクラスメイトのスピーチに耳を傾けるだけではなく、自分の「聴く力」の有無に関しても自覚的になり、目標設定がしやすくなることが期待できる。実際に、聴くことと聴き手の責任を明確にして取り組ませることで、話すよりも聴くことの方が難しいとコメントした学生が多くいたことは、非常に重要な点であろう。特に、本授業の受講生もそうだったように、学生自身もスピーチのクラスでは話す能力を伸ばし、話し手として成長することだけが到達目標であると考えることがあるため、聴き手としての自覚を高め、能力を養う機会を十分に確保する教育的意義は極めて大きい。

また、「聴く」ことが苦手だと思っている学生は、自信をもって発表を行うことができる学生に対して、褒める以外のコメントをすることに強い心理的抵抗感を覚えることがある。これが、通常の質疑応答という時間の設け方では克服しづらい点の一つであり、コミュニケーションの断絶を生みやすい構造でもある。そこで、本授業ではコメントに際して、一般的に用いられるような「スピーカーの強み／弱み」「良かった点／悪かった点」のような、肯定／否定の二項対立を使う事は意図的に避けた。代わりに、「スピーカーの強み・参考にしたい点」などの好意的な項目に対し、「提案できること・お願いしたいこと」¹⁷といったような文言を用いる事で、学生同士の「評価するもの／評価されるもの」という関係性ではなく、協働的な関係性の構築を促すことができたと考えられる。

評価に携わる聴き手という視点から考えた際に、グループを基調とした活動は「教員」という授業空間においては絶対的な評価者を、一度コミュニケーションの外に置くことができるという利点がある。聴き手が質疑応答の際に質問をしたりコメントをしたりする場合、その発言そのものが教員からの何らかの評価対象となってしまうため、聴き手は常にその構造の中に留められ、委縮した状態となってしまう。グループ単位で学生同士が一定の地平に立って意見交換を行う事で、学生は「聴き手」としての自分の力の位置づけと、スピーチ空間において果たすべき役割に意識的になれると考えられるだろう。実際に、学生同士のコメントは、教員のもののように指導や教育的なニュアンスばかりのものではなく、より直感的で直接的なものも多く、学生同士ならではの自由度の高さが見られた¹⁸。

このように、「(自信のある)学生－(苦手意識のある)学生」に生まれる評価を介した上下関係だけではなく、「学生－教員」に前提として存在する権力関係の双方を脱構築できる本デザインによって生まれる協働的な学びは、まさにアクティブ・ラーニングなどで目指すべき目標の一つでもあり、このようなスピーチ実践はその実現に大きな示唆を持つものであるといえるだろう。

5. まとめ

既存のスピーチ教育の構造から一度離れることによって、本稿で提示した授業デザインは、スピーチ実践を通じた学生の「話す力」と「聴く力」を学生同士のコミュニケーションを通じて伸ばす可能性を示すことができたと考えられる。同時に、大人数の授業運営は、講義形式のものでもさまざまな課題があり、実践を中心に据えた本授業も多くの改善点を残しているのも事実である。最後に、この教育実践から見えてきた課題の二つをまとめ、本研究テーマの今後の検証に向けての方向性を示したい。

一つ目に、教員の評価対象の射程をどのように定めるかが大きな課題であろう。本授業では、すべての学生のスピーチを教員が実際に一つ一つ聴き、参加することは現実的に不可能であったため、評価は提出物として出されたものに対して行われた。これは、スピーチ作りに期待されるような学生の論理的思考力や議論構成、そして文章力を見るには適しているが、学生の実際のスピーチパフォーマンスとは大きく異なる場合が多い。今回は、学生は発表を通じた反復練習と学生同士のコメントを受けており、自分のスピーチを客観視する機会は十分に確保できたといえる。クラスサイズが小さい授業や、一学期を通じた授業への応用であればこの点是对応が可能であるものの、増え続けるさまざまな環境でのスピーチ実践の需要を考えれば、検討を続けるべき課題であろう。

二つ目に、即興でのスピーチ作りに与えられた時間を十分に使い切らず、構成もないままに「アドリブ」で乗り切る学生がいた点である。これは、即興であるが故の難しさだけではなく、準備期間を十分に設けたファイナルスピーチでも散見された。短い時間のスピーチを数多く行う以上、状況に応じて臨機応変な対応ができることも学生の能力であると考えられる。しかし、明らかな準備不足による「その場しのぎ」で「適当」なアドリブでさえ、自己評価でも反省点ではなく評価できる点として挙げられ、また聴き手からの評価もそのような表面的な「話術」に対して比較的好意的なものが示される傾向にあった。世間に広がる「コミュニケーション能力」への渴望の中で、「ウケ狙い」や、笑いをとることができる「ノリ」の良さをもった話し手に対して一定の評価が生まれることはあるだろう。同じ学生同士という聴衆分析からすれば、このようなある種の「ゆるさ」が効果的である側面も確かである。しかし、他者を前に自分の考えを述べる責任や、場を共有する意義への気づきこそがスピーチの伝統から教育として求められている大きな理由であるならば、ただの日常のおしゃべりとスピーチとの違いに学生が自覚的になれるよう、忍耐強く導いていく必要性が今回の実践を通じてさらに明らかとなった。

本稿で考察してきた実践例は、需要の高まるスピーチやコミュニケーション教育に対し、学生の「話し手」と「聴き手」双方の立場、そして「話す力」と「聴く力」それぞれの教育的意義に有益な視座を与えることができたと思われる。ここで得られた知見がさまざまな教育現場で応用され、さらに実践教育が豊かなものになることを願う。グローバル化は、終わりなく続いていくものでも、後退のないものでもない。となれば、単なる技術論やグ

ローバル人材育成言説などに踊らされないコミュニケーション教育と、スピーチ実践などを通じた学生の総合的な学びに教育全体が向かっていくべきであり、教育と研究に従事する者からの批判的な視点が今後さらに求められるであろう。

注

1. 2003 年から 13 年間連続で、企業が選考に当たって重視する点として「コミュニケーション能力」が、ほかの「主体性」「チャレンジ精神」「協調性」「誠実性」の中で一位として挙げられている。特に、これら他の設問よりも大きく数値を伸ばしていることから、コミュニケーション能力という考えの捉えられ方は強くなったといえる。
2. 久米（2001）以降にも、多くのコミュニケーション研究者がアメリカの大学院で学んだ後に、日本の英語教育に携わり、関連授業を担当してきた背景がある。
3. 松本（2001）は「教育ディベート」を授業や研修で行われる「授業ディベート」と大会などで行われる「競技ディベート」に分類し、またそれらは実社会で行われるような「実践ディベート」とは異なる教育訓練であるとしている。
4. 山登（2017）は、「コミュ障」というネットスラングは、精神医学の定義する「コミュニケーション障害」を意味しないとし、「“コミュ障”の問題が、そう呼ばれる本人側より、そう呼ぶ側、つまり社会の側にあると考えるほうが正解だろう。“コミュ障”を生み出す集団の空気、社会の空気こそが問われるべきなのだ」（p. 31）と現代社会で流布するこの呼称（蔑称）を批判している。
5. 仕事上求められるスキルとしては、「読む・書く」よりも「きく・話す」に新卒社員や職員に課題があることが挙げられ、分野によって違いはあるものの、製造業などでは「指示を正確に理解する」ための聴く力に重きが置かれ、医療や保育などは「専門職として自立すること」（p. 15）が求められていると油谷ら（2012）は述べている。
6. 傾聴などのカウンセリング的技法などとは別に、一般教育の中での「聴く」を主眼とした研究はまだ数は多くないが、その中でも穂田（2009; 2013）による教育デザイン構築への試みは重要であろう。
7. 大学教育に取り入れられる口頭発表の形式はカリキュラムや授業における課題の立ち位置によっても変化するが、ディスカッションやディベートなどちがいが、プレゼンテーションとスピーチはその違いに言及されることも少ないままに取り込まれていることが多い。小西（2017）の抄訳書への批判もまさにこの点が主眼となっている。田中（2014）はスピーチを「聴衆を相手に行う「話」や「演説」」を指すとし、スピーチは口頭のみで「自分の持っている知識や考え、思いを、体験などを通して相手の心に響くように語るもの」（p. 22）としている。その一方で、プレゼンテーションを「ハンドアウトやパワーポイント（PowerPoint）などの資料を用いて、視覚に訴えながら情報やデータを提示し、相手に発表内容を理解してもらう、あるいは情報として活用して

もらうことが目的」(p. 26) としている。本稿ではこれらの違いを認識したうえで、教育現場では人前で意見を述べる口頭発表実践として、スピーチやプレゼンという表現が便宜的に用いられる現状もあるため、「スピーチ」という言葉を用いて議論を進める。

8. この授業は大学院生ティーチングアシスタント (GTA : Graduate Teaching Assistant) として担当した。通常の授業では、その名の通り主教員の補助を行う (例えば理系であれば講義は主教員で GTA は実験実習などを担当する) が、本コースでは GTA である筆者が主教員 (stand-alone) として全業務を担当した。
9. アメリカの大学では、数字による授業のレベル分けがされることが一般的で、この授業が行われた大学では 1000 番台を入門コースとして、6000 番台までが学部授業として開講されていた。COM1010 は、“Communication”の入門クラスの一つということになる。
10. 筆者は本コースを四年間担当したが、当初は 20 名程度が定員だったものが徐々に増えてこのような人数設定になったと記憶している。このような人数は「少人数」と呼ぶことができるだろうが、全学必修ということもあり、コースセクション数は 30 を超えていたにもかかわらず、学期ごとに履修希望者と定員人数の中での難しい調整に直面した。
11. *Extemporaneous* は *impromptu* と同様に「即興」や「準備なしで」と訳されることがある。本授業の教科書では、緊急時などで言い間違いが許されないような内容を原稿通りに読むことを *Manuscript Speaking*、原稿をすべて暗記して間違いなく話すことを *Memorized Speaking* とし、*Extemporaneous Speaking* は調査などを含むスピーチ作りを事前に行い、十分なリハーサルをし、インデックスカードなどのメモにもとづいて、「より自然に」聴衆に訴えられるような伝え方をするものを指した。
12. このような「聴き手」の素養に関して、久保 (2017) が日本コミュニケーション学会第 47 回年次大会で指摘した、議論教育における「聴く力」の課題は非常に興味深い。競技ディベートとして「高校生ディベート」などの活動が広まるにつれて、その口頭発表の空間を共にする聴衆 (ここでは、審査員などではない、大会などを聴きに来た一般聴衆) が多様化している。比較的年齢が低い中高生によるディベートでは、参加者の保護者が聴衆なることが多く、そこでディベートの専門家であるジャッジ (審査員) の下した勝敗に「ケチ」や「クレーム」がつくことが増えているという。そして、その内容は議論構成や論理の整合性などにもとづいたディベート的判断ではなく、自分の子供の「頑張り」がなぜ認められないのか、という極めて主観的かつ私的なものが増えているという現状が伝えられた。そのため、ディベートのジャッジを務める人間には、論題やディベートそのものが分からない観客に対しても勝敗の説明責任、つまり「アカウントビリティ」が要求されるようになっていくと久保は述べている。
13. 「日本人学生」の中の言語背景や出自の多様さはもちろんだが、ここではアメリカでの英語による授業との違いを明確にするために便宜的に用いている。

14. 以前と違い、学生のほとんどがスマートフォンなどの録音・録画が可能な機器を持っており、ICT活用でデジタルデータのやり取りが可能なプラットフォームが各大学に用意されているため、スピーチの記録などは格段に行いやすくなっている。しかし、データ容量の問題や、機器の準備、また学生本人たちのメディアリテラシーの差などもあり、録画による対応も諦めざるを得なかった。
15. 附録『スピーチ実践ノート』参照のこと。本授業で用いられた実践用ハンドアウトだが、内容やスペースは掲載にあたり適宜変更しているため、実際の見た目とは異なる場合がある。また、このような罫線や定型表現が多いものを苦手とする学生の声も聞かれたため、主要項目のみを残し空白を多くしたハンドアウトも別途用意した。
16. 説得には、「〇〇は◇◇すべき」というような政策論題 (Proposition of Policy) のほかに、「〇〇は◇◇である」というような事実論題 (Proposition of Fact)、「〇〇には◇◇が効果的である」というような価値論題 (Proposition of Value)、そして、「〇〇は◇◇を意味する」ということばの意味を問う論題 (Proposition of Definition) がある (小西・菅家・Collin, 2007)。
17. 「悪かった点」というコメント欄には、「特になし」や空欄のままにしてしまうことが非常に多く、建設的なコメントをスピーカーと共有する姿勢を養う機会が失われてしまう。そこで、「提案できること・お願いしたいこと」とすることで、例えば話すスピードが早く感じられた場合、「自分はもう少しゆっくりと話してもらえると内容を掴みやすい」というような依頼や提案がコメントとなり、「話すのが早い」や「よく分らなかった」といった否定的で語気の強いものを避けられるだけではなく、多様な背景を持つ学生に配慮できるようにした。
18. 例えば緊張から身体が揺れていたスピーカーに対して「フラフラしてた」と端的に指摘したものや、表情の明るい学生に「笑顔が良い!」のような直感的なものなどが挙げられる。口語表現や記号を多用したコメントは、表現が直接過ぎたり、稚拙だったりする場合もあるが、教員だけがコメントをするよりも、より多様性に富んだ感想に聴き手が触れられる利点がある。また、教員では言うことをためらってしまうような内容でも、学生同士だからこそ指摘し合えるという側面からも、このようなコメントを通じた協働的な空間作りには大きな可能性があると考えられる。

引用文献

- 穂田照子 (2009) 『『聞く』『聴く』『訊く』: 3つの『きく力』を育む取り組み』『Obirin Today : 教育の現場から』第9号、97-112頁。
- 穂田照子 (2013) 「コミュニケーション学の『知識』と『実践』の『統合』を目指してー聴く力を活かした正課外教育『ピア・サポート活動』を通して」『Obirin Today : 教育の現場から』第14号、197-214頁。

- 油谷純子・有働壽恵・中川伸子・仁平章子・服部美樹子・福井愛美・加藤晴美（2012）「「書く・話す」能力の教育方法―社会人基礎力を中心として」『ビジネス実務論集』第 30 号、11-20 頁。
- 池田理知子（2006）「グローバル化と日本社会―問われる私たちのまなざし」池田理知子（編）『現代コミュニケーション学』241-259 頁、東京：有斐閣コンパクト。
- 池田理知子（2015）『日常から考えるコミュニケーション学：メディアを通して学ぶ』京都：ナカニシヤ出版。
- 板場良久（2011）「本当に伝え合えているのか」板場良久・池田理知子（編）『よくわかるコミュニケーション学』6-7 頁、京都：ミネルヴァ書房。
- 井上奈良彦（2011）「第 2 章 日本におけるコミュニケーション教育の歴史：明治以降のスピーチ・ディベート教育を中心に」日本コミュニケーション学会（編）『現代日本のコミュニケーション研究：日本コミュニケーション学の足跡と展望』148-157 頁、東京：三修社。
- 貴戸理恵（2011）『「コミュニケーション能力がない」と悩むまにに生きづらさを考える』東京：岩波ブックレット。
- 貴戸理恵（2017）「若者の対人関係における“コミュ障”」『こころの科学』、No.191、39-44 頁。
- 久保健治（2017）「議論教育における「アカウンタビリティ」の役割と課題―日本語ディベート審査員教育における実践から―」『日本コミュニケーション学会第 47 回年次大会学会発表（2017 年 6 月 4 日 於京都ノートルダム女子大学）』
- 久米昭元（2011）「異文化コミュニケーション研究の歩みと展望―個人的体験と回想を中心に―」、鳥飼玖美子・平賀正子・野田研一・小山亘（編）『異文化コミュニケーション学への招待』47-69 頁、東京：みすず書房。
- 小西卓三（2017）「第 7 章 パブリック・スピーキングとメディア社会―『アメリカの大学生が学んでいる「伝え方」の教科書』を起点に」『メディア文化論―想像力の現在〔第 2 版〕』117-132 頁、京都：ナカニシヤ出版。
- 小西卓三・菅家知洋・Collins, P. J.（2007）『Let the Debate Begin! Effective Argumentation and Debate Techniques―英語で学ぶ論理的説得術―』神奈川：東海大学出版会。
- 佐藤学（2014）「学びにおけるコミュニケーションの構造―対話的实践による学びの共同体へ―」『日本コミュニケーション研究』第 42 号、特別号、7-13 頁。
- 田中真紀子（2014）『英語のプレゼンテーション：スキルアップ術』東京：研究社。
- 日本学会会議（2010 年 7 月 22 日）「大学教育の分野別質保証の在り方について」
<http://www.sci.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf>（平成 29 年 5 月 23 日閲覧）
- 日本経済団体連合会（2016 年 11 月 15 日）「2016 年度 新卒採用に関するアンケート調査結果の概要」https://www.keidanren.or.jp/policy/2016/108_gaiyo.pdf（平成 30 年 1 月 18 日閲覧）

- 平田オリザ（2012）『わかりあえないことからーコミュニケーション能力とは何か』東京：講談社現代新書。
- 松本茂（2001）『日本語ディベートの技法』東京：七寶出版。
- 松本茂・河野哲也（2015）『大学生のための『読む・書く・プレゼン・ディベート』の方法 改訂第二版』東京：玉川大学出版部。
- 松本茂・鈴木健・青沼智（2009）『英語ディベート：理論と実践』東京：玉川大学出版部。
- 宮原哲（2011）「教育的課題とコミュニケーション教育の在り方」日本コミュニケーション学会（編）『現代日本のコミュニケーション研究：日本コミュニケーション学の足跡と展望』178-189 頁、東京：三修社。
- 森口稔（2015）「段階的コミュニケーション力と学校教育」『日本コミュニケーション研究』第44巻、第1号、27-36 頁。
- 文部科学省（2016）「主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）（案）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/31/1370946_12.pdf（平成29年9月18日閲覧）
- 山登敬之（2017）「“コミュ障”とは誰のことか」『こころの科学』、No.191、27-32 頁。
- 渡部淳（2015）『教育プレゼンテーション：目的・技法・実践』東京：旬報社。

スピーチ実践ノート DAY1

氏名： _____ スピーカー番号： _____ (_____ 班)

学籍番号： _____

即興スピーチ①：自己紹介スピーチ

*1:ただの個人情報の羅列ではなく自分のストーリーを作って自己紹介を構成してみましょう *2:「自分の紹介」から脇道に逸れず構成しましょう

Thesis (一番伝えたいこと／屋根)

“ (私は) _____ ”

Main Idea#1 (伝えるためのネタ／支柱一本目)

「 (まず) _____ 」

Supporting Idea-1 (ネタの固定・補強／くぎ)

・ (例えば)

Supporting Idea-2 (ネタの固定・補強／くぎ)

・ (加えて)

Main Idea#2 (伝えるためのネタ／支柱二本目)

「 (そして) _____ 」

Supporting Idea-1 (ネタの固定・補強／くぎ)

・ (例えば)

Supporting Idea-2 (ネタの固定・補強／くぎ)

・ (加えて)

Summary (まとめ)

チームメイトからのフィードバック

#1: 良かった・評価してもらえた・お手本が示せた・強みと言える点

#2: 明確でなかった・分かりづらかった・改善できる・提案してもらった点

今日の授業を通しての感想・質問・要望

スピーチ実践ノート DAY2

氏名： _____ スピーカー番号： _____ (_____ 班)

学籍番号： _____

即興スピーチ②：「べき」スピーチ（政策論題）「○○は◇◇すべき・すべきではない」

トピック（○をつける）【A：講義 100 分/限化】 【B：飲酒年齢引き下げ・上げ】

論題（Thesis/Proposition）

“ _____ べきである・べきではないと考えます”

論点（根拠）①

「一つ目の大きな理由は _____ だからです」

事例・具体例-1

・（例えば）

事例・具体例-2

・（加えて）

論点（根拠）②

「二つ目の大きな理由は _____ だからです」

事例・具体例-1

・（例えば）

事例・具体例-2

・（加えて）

このように「（論点①） _____ 」と「（論点②） _____ 」の理由で、
私は“（論題） _____ べきである・べきではないと考えます”
【↑最後に“ステーク”などだしていませんか？】

チームメイトからのフィードバック

#1：良かった・評価してもらえた・お手本が示せた・強みと言える点

#2：明確でなかった・分かりづかった・改善できる・提案してもらった点

今日の授業を通しての感想・質問・要望

スピーチ実践ノート DAY3

氏名： _____ スピーカー番号： _____ (_____ 班)

学籍番号： _____

情報提供・問題提起スピーチ：「わたしは○○という問題に、◇◇の対策を提案します」「●●の活性化のため、△△ビジネスモデルを提案します」

トピック： _____

序論：(5~15%)

- ① 興味喚起：“現在 _____ です”
- ② 論題：“わたしは _____ 問題があると思います／もっと改善できると思います”
- ③ 予告：“このスピーチでわたしは（論点①） _____ の問題に対して、（論点②） _____ という対策を提案します”

本論：(75~90%)

論点①【問題提起】

「 _____ という問題があります」

原因-1

- ・（問題として）

結果-2

- ・（結果として）

論点②【対策の提案】

「この問題に対し _____ という提案をします」

提案によるメリット-1

- ・（こうすることで例えば）

提案によるメリット／しない場合のデメリット-2

- ・（加えて／もしこうした対策をとらないと）

問題強調・構成法(p.85~88)

結論：(5~10%)

- ① まとめ：“このように「（論点①） _____ 」には問題があり「（論点②） _____ 」という対策が可能です。
- ② 次の行動：
- ③ 締め：

【↑最後に“ステーク”などだしていませんか？】

チームメイトからのフィードバック

#1：良かった・評価してもらえた・お手本が示せた・強みと言える点

#2：明確でなかった・分かりづらかった・改善できる・提案してもらった点

今日の授業を通しての感想・質問・要望

スピーチ実践ノート DAY4

氏名： _____ スピーカー番号： _____ (_____ 班)

学籍番号： _____

説得スピーチ：「べき」スピーチ（政策論題）「○○は◇◇すべき・すべきではない」

トピック：

【序論】 ①つかみ：

②論題：

③予告：

【本論】

論点（根拠）①

「一つ目の大きな理由は _____ だからです」

事例・具体例-1

・（例えば）

事例・具体例-2

・（加えて）

論点（根拠）②

「二つ目の大きな理由は _____ だからです」

事例・具体例-1

・（例えば）

事例・具体例-2

・（加えて）

【結論】 ①まとめ：

②（再）論題／次の行動：

③締め：

チームメイトからもらったフィードバック・コメント

してくれた人の名前： _____

言語（内容：コンテンツ）

良かった点：

提案された点：

準言語（声の大きさ・話し方の抑揚）

良かった点：

提案された点：

非言語（アイコンタクト・ジェスチャー）

良かった点：

提案された点：

伝え方・デリバリー

自分がフィードバック・コメントしたスピーカー

スピーカーの名前： _____

言語（内容：コンテンツ）

良かった点：

提案した点：

準言語（声の大きさ・話し方の抑揚）

良かった点：

提案した点：

非言語（アイコンタクト・ジェスチャー）

良かった点：

提案した点：

伝え方・デリバリー

今日の授業を通しての感想・質問・要望